

Marija Lütze-Miculinić | Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, mltmiculi@ffzg.hr
Mirela Landsman Vinković | Sveučilište u Zagrebu, Fakultet političkih znanosti, mirela.landsman-vinkovic@fpzg.hr

Wie gut beherrschen Germanistikstudenten und Deutschlehrer in Kroatien die Unterrichtssprache Deutsch?

Eine Erhebung der aktuellen Sachlage

1. Einführung und Fragestellung

Das Klassenzimmer ist für viele Fremdsprachenerlerner¹ der einzige Ort, an dem sie der Zielsprache begegnen. Deshalb spielt das sprachliche Umfeld, in dem sich die Schüler mit dem Lehrer und untereinander austauschen, im Prozess des schulischen Fremdsprachenerwerbs eine besonders wichtige Rolle. Um ein beinahe authentisches sprachliches Umfeld mit möglichst viel zielsprachlichem Input zu gewährleisten, ist es ratsam, die Zielsprache als Unterrichtssprache einzusetzen.² Der Beitrag geht der Frage nach,³ wie gut angehende und schon diplomierte Deutschlehrer in Kroatien die Unterrichtssprache Deutsch beherrschen. Dabei soll auf die häu-

Im vorliegenden Beitrag werden die Ergebnisse einer Untersuchung präsentiert, die unter kroatischsprachigen Germanistikstudierenden und Deutschlehrenden durchgeführt wurde, um das Niveau ihrer Kenntnisse der Unterrichtssprache Deutsch zu ermitteln. Durch eine eingehendere Analyse der Untersuchungsergebnisse wurden die häufigsten Problembereiche beim Einsatz der Unterrichtssprache Deutsch herausgestellt. Der Beitrag gibt Aufschlüsse darüber, welche Schwerpunkte während der institutionalisierten Lehrerbildung im Hinblick auf die Vermittlung der Unterrichtssprache Deutsch gesetzt werden sollten und welche Unterrichtsmaterialien noch bereitzustellen sind.

- 1 In diesem Beitrag gelten aus sprachökonomischen Gründen Formen wie »Lerner«, »Student«, »Lehrer« u.ä. jeweils sowohl für männliche als auch für weibliche Formen.
- 2 Vgl. Butzkamm: *Unterrichtssprache Deutsch*, S. 7–12; Voss: *Zur Bedeutung der Unterrichtssprache im Fremdsprachenunterricht*, S. 57–64.
- 3 Die vorliegende Arbeit ist im Rahmen des 2015 von der Universität Zagreb unterstützten Projekts »Glottodidaktička terminološka baza razrednog jezika« entstanden.

figsten sprachlichen Schwierigkeiten aufmerksam gemacht und darüber hinaus auf mögliche Ansätze zu ihrer Behebung hingewiesen werden.

2. Unterrichtssprache – Begriffsbestimmung, Forschungsstand, Lernmaterialien und Desiderata

2.1. Unterrichtssprache – Begriffsbestimmung

Im weitesten Sinne wird unter Unterrichtssprache die Sprache verstanden, in der unterrichtet wird (kroat. ›nastavni jezik‹).⁴ Demnach ist im mutter- bzw. erstsprachlichen Umfeld darunter die Schulsprache zu verstehen, in der offiziell an den staatlichen Schulen und Hochschulen unterrichtet wird. In den meisten Fällen ist dies die Landessprache.

In der Fremdsprachendidaktik kommt dem Begriff Unterrichtssprache (weiter im Text US) eine spezifische Bedeutung zu: Sie beruht weitgehend auf der Standardsprache, enthält aber auch Merkmale unterschiedlicher Funktiolekte und Sprachregister.⁵ Vor allem setzt sie sich aus Elementen der Lehrer- und der Schülersprache zusammen.⁶ Da sich der Begriff Unterrichtssprache zumeist auf mündliche Äußerungen bezieht, wird er im Englischen oft mit dem Ausdruck ›classroom talk‹ gleichgestellt. In diesem Sinne wird im Kroatischen gelegentlich der Ausdruck ›razredni govor‹ verwendet,⁷ aber auch ›razredni jezik‹ im Sinne einer Sprache, in der im Klassenzimmer sprachlich interagiert wird,⁸ möglicherweise in Anlehnung an das englische ›classroom language‹.⁹ Kurzum, die US im Fremdsprachenunterricht (weiter im Text FSU) umfasst alle sprachlichen Ausdrücke und

4 S. <http://www.duden.de/rechtschreibung/Unterrichtssprache>.

5 Vgl. Hoffmann: *Funktionale Varietäten des Deutschen*, S. 2–3.

6 Die Schülersprache schließt einerseits die curricular vorgesehene Sprache im Schüler-Lehrer-Diskurs ein, andererseits auch den Schülerjargon. Früher war für den Schüler- und Studentenjargon der Ausdruck ›Pennälersprache‹ gebräuchlich, was sich auf das lateinische ›penna‹ – Feder und das mittellateinische ›pennale‹ – ›Fедерmappe‹ zurückführen lässt sowie auf das Verb pennen – schlafen. Vgl. Henne: *Reichtum der Sprache*, S. 184.

7 So wird zum Beispiel im Prüfungskatalog für Grundschullehrer unter den Outcomes für Hörverstehen im Fach Französisch als Fremdsprache das Verstehen des *razredni govor* angegeben, im Sinne einer korrekten Auslegung von Anweisungen und Aufträgen sowie von Erklärungen beim Einholen von Informationen u.ä. (*Ispitni katalog za učitelje razredne nastave u osnovnoj školi*).

8 In einem Artikel des kroatischen Amtsblattes *Narodne novine* [102 (2006)] über das Lernen von Englisch als erste Fremdsprache wird der Ausdruck ›razredni jezik‹ verwendet, um das Verständnis und die Befolgung von Anweisungen und das Einholen von Erlaubnissen zu bezeichnen.

9 Vgl. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, S. 78–79.

Äußerungen, mit denen Schüler und Lehrer im Klassenzimmer interagieren, wenn sie unterrichtsbezogene Inhalte und authentische Begebenheiten aus dem Schulalltag versprachlichen.

2.2. Unterrichtssprache – Forschungsstand

Einer der meisterforschten Aspekte der US ist die Lehrerredezeit (engl. ›teacher talking time‹) im Verhältnis zur Schülerredezeit (engl. ›student talking time‹), die innerhalb einer Unterrichtsstunde gemessen wird.¹⁰ In einschlägigen Untersuchungen wurde eine durchschnittliche Zweidrittelmehrheit des Lehrerredeanteils festgestellt und immer wieder zur Notwendigkeit der Verringerung der Lehrerredezeit ermahnt. Andererseits gibt Cullen zu bedenken, dass gute Lehrersprache nicht unbedingt auch weniger Lehrerredezeit voraussetzt, und befürwortet das Konzept der kommunikativen Lehrersprache (engl. ›communicative teacher talk‹).¹¹ Laut Tsui wurde im Rahmen der Erforschung des Klassendiskurses der Fokus zumeist auf drei unterschiedliche Aspekte gelegt,¹² und zwar einerseits auf den Input,¹³ der sich hauptsächlich auf die Lehrersprache bezieht, andererseits auf den Output,¹⁴ der sich auf die Lernersprache bezieht oder letztlich auf die Interaktion zwischen Input und Output. Die bedeutendsten Beiträge zu den genannten Aspekten der Unterrichtssprache – Input, Output und ihre Wechselbeziehungen – finden sich in der kroatischen Literatur bei S. Čurković-Kalebić¹⁵ und im Handbuch über den Klassendiskurs von Y. Vrhovac.¹⁶

Auf die Wichtigkeit der Lehrersprache wurde schon 1978 hingewiesen.¹⁷ Unter Lehrersprache wird Folgendes verstanden: »talk that is adapted to the student's L2 proficiency to ensure that the input is comprehensible. It involves modifications at all levels of language – phonological, lexical, grammatical, and discorsal«. ¹⁸ Gemäß Ellis' Definition passt sich die

10 Vgl. Legarreta: *Language Choice in Bilingual Classrooms*, Tsui: *Analyzing Input and Interaction in Second Language Classrooms*, Chaudron: *Second Language Classrooms*, Cook: *Second Language Learning and Language Teaching*, Helmke: *Die Videostudie des Englischunterrichts*.

11 Vgl. Cullen: *Teacher Talk and the Classroom Context*, S. 179–180.

12 Vgl. Tsui: *Classroom interaction*, S. 121.

13 Zur Input-Hypothese s. Krashen: *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, S. 1–3.

14 Zur Output-Hypothese s. Swain: *The Output hypothesis and Beyond*, S. 99–100.

15 Vgl. Čurković-Kalebić: *Jezik i društvena situacija* und dies: *Teacher Talk in Foreign Language Teaching*.

16 Vgl. Vrhovac: *Govorna komunikacija i interakcija na satu stranoga jezika*.

17 Vgl. Corder: *Learner Language and Teacher Talk*.

18 Vgl. Ellis: *Task Based Language Learning and Teaching*, S. 272.

Lehrersprache dem Sprachstand des Schülers an, was unvermeidlich zu Vereinfachungen führt und Veränderungen auf allen Ebenen der Sprache impliziert. Ellis gibt darüber hinaus zu erkennen, dass die Lehrersprache bestimmten individuellen Variationen unterliegt und nicht immer im Voraus geplant werden kann.¹⁹ Im Hinblick auf den Grad der Beherrschung der Unterrichtssprache weist er auf den Unterschied zwischen Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern hin und stellt fest, dass nichtmuttersprachliche Lehrer (mit geringeren Fremdsprachenkenntnissen) in der Regel merkbare Schwierigkeiten bei der Hervorbringung der Unterrichtssprache aufweisen, dass sich aber auch muttersprachliche Lehrer damit schwer tun. So kommt es des Öfteren vor, dass letzte in ihrem Eifer, verständlich zu sprechen, unangemessen viel Redezeit in Anspruch nehmen und damit die Schüler um ihre Redezeit bringen.²⁰

Mit den Besonderheiten der US setzt sich Y. Vrhovac in ihrem Buch über sprachliche Interaktion im FSU auseinander. Unter der Bezeichnung ›regulative Unterrichtssprache‹ (im Original ›regulativni razredni govor‹) fasst sie die Gesamtheit der sprachlichen Äußerungen zusammen,²¹ die sich auf die Organisation der Arbeit während der Unterrichtsstunde beziehen und zum ritualisierten Bestandteil der Lehrersprache gehören. Dabei macht sie auf Aufzeichnungen von Unterrichtsdiskursen aufmerksam, die immer wieder bestätigen, dass junge und unerfahrene Lehrer gerade beim Gebrauch der regulativen Unterrichtssprache unsicher sind, was die Schüler zusätzlich verunsichert, insbesondere wenn ihnen wichtige Arbeitsanweisungen nicht deutlich erklärt werden.²²

2.3. Unterrichtssprache – Lernmaterialien und Desiderata

Obwohl die US ein wissenschaftlich gründlich bearbeitetes Thema ist, scheint es immer noch an konkreten Hilfestellungen zur Aneignung der Unterrichtssprache zu mangeln. Angesichts dieses Problems stellt Ellis die grundlegende Frage nach der Erlernbarkeit von ›teacher talk‹,²³ eine Frage, die man genauso gut auf die Schülersprache ausweiten oder generell auf die Unterrichtssprache im FSU beziehen könnte. Die Ausführungen von Ellis und Vrhovac legen implizit nahe, dass die Vermittlung der jeweiligen Unterrichtssprachen bei der Lehrerbildung stärker in den Blick genom-

19 Ebd., S. 272–273.

20 Ebd., S. 273.

21 Vgl. Vrhovac: *Govorna komunikacija i interakcija na satu stranoga jezika*, S. 128.

22 Ebd., S. 130.

23 Vgl. Ellis: *Task Based Language Learning and Teaching*, S. 273.

men werden sollte. Explizit setzen sich für eine konsequente Einbeziehung der Unterrichtsspracheologie in die Lehrerausbildung Voss, Schröder und Butzkamm ein.²⁴

Letzterer hat 1996 dazu ein Basislehrwerk unter dem Titel *Unterrichtssprache Deutsch. Wörter und Wendungen für Lehrer und Schüler* entworfen, das seither schon in zweiter Auflage erschienen ist. Etliche Unterrichtsmaterialien sind inzwischen auch schon im Internet zugänglich: Für Deutschlehrer sind die Glossare *Lehrersprache im Deutschunterricht* und *Fachsprache Computer – Computerterminologie für Deutsch als Fremdsprache* zu empfehlen.²⁵

Kroatischsprachigen Fremdsprachenlehrern steht seit 1974 der Artikel *100 zapovijedi razrednih* zur Verfügung, in dem die Autorinnen O. Gerčan i A. Menac eine praktische Liste der gebräuchlichsten Wendungen für den Unterricht der englischen, französischen, deutschen und russischen Sprache vorlegen. Die Wendungen sind alters- und situationsangemessen – für Schüler bis 15 Jahre – vorgesehen.²⁶ Die Listen wurden für jede Sprache einzeln erstellt, ohne Übersetzungen ins Kroatische. Einen authentischen Beitrag zur Erforschung der US Deutsch liefert Marija Vuković in ihrer 2001 verfassten, unveröffentlichten Diplomarbeit unter dem Titel *Unterrichtsspracheologie*.²⁷ Die Autorin hat eine Sammlung von Sätzen und Wendungen zusammengetragen, die in 15 Unterrichtsstunden an einem deutschen Gymnasium gesammelt, transkribiert und nach Unterrichtssituationen eingeteilt wurden.

Dass eine einsprachige Präsentation der Unterrichtsspracheologie dem Nutzer nicht hinreichend entgegenkommt, haben die Herausgeber von Lehrwerken für Kroatisch als Fremdsprache erkannt, sodass beispielsweise dem Lehrwerk *Učimo hrvatski 1* eine Liste der häufigsten Anweisungen in kroatischer Sprache und deren englischen und deutschen Entsprechungen vorangestellt ist.²⁸ Obwohl solche Listen für Lehrer und Lerner praktisch sind, bilden sie in den Lehrwerken eher eine Ausnahme. Dabei hebt das *Europäische Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung (EPOSA)* als einen wichtigen Punkt bei der Selbstbewertung von angehenden Lehrern und

24 Vgl. Voss: *Zur Bedeutung der Unterrichtssprache im Fremdsprachenunterricht*, S. 57–64; Schröder: *Problematischer Input*, S. 46–48 und Butzkamm: *Unterrichtssprache Deutsch*, S. 7–12.

25 Vgl. <http://www.goethe-verlag.com/computer.htm> und <http://www.goethe-verlag.com/lehrersprache.htm>.

26 Vgl. Gerčan/Menac: *100 Zapovijedi razrednih*, S. 291.

27 An dieser Stelle möchten wir Frau Prof. Dr. Maja Häusler dafür danken, dass sie uns diese von ihr als Mentorin betreute Diplomarbeit freundlicherweise zur Verfügung gestellt hat.

28 Vgl. Kosovac/Lukić: *Učimo hrvatski – udžbenik s vježbenicom*, S. 6–7.

Junglehrern ihre Vertrautheit mit der Unterrichtssprache hervor,²⁹ sodass man die eingangs von Ellis gestellte Frage nach der Erlernbarkeit der Unterrichtssprache auf jeden Fall mit Ja beantworten sollte. Ein gewandter Umgang mit den jeweiligen US könnte im Rahmen der institutionalisierten Lehrerbildung mit Hilfe von entsprechenden Unterrichtsmaterialien geschult werden.³⁰

3. Untersuchungsziele, -teilnehmer, -hypothesen und -instrumente

3.1. Untersuchungsziele

Gegenstand der vorliegenden Untersuchung sind die unterrichtssprachlichen Kenntnisse angehender und schon praktizierender Deutschlehrer mit Kroatisch als Erstsprache, die an einer mit der Ausbildung von Deutschlehrern beauftragten kroatischen Hochschule studiert haben. In der Querschnittsuntersuchung soll das Niveau der Kenntnisse der US Deutsch bei Befragten mit Kroatisch als Erstsprache (L1) ermittelt werden. Ein weiteres Ziel der Untersuchung ist festzustellen, welche der in mehreren Pilotstudien erfassten Problembereiche für die Probanden tatsächlich am schwierigsten sind. Die Analyse der Untersuchungsergebnisse soll darüber hinaus einige Strategien aufdecken, die die Befragten einsetzen, wenn sie mit bestimmten Problembereichen konfrontiert werden. Die neu gewonnenen Einsichten könnten bei einer curricular implementierten Vermittlung der Unterrichtssprache Deutsch Berücksichtigung finden und als Grundlage für die Erstellung entsprechender Lehr- und Nachschlagewerke dienen.

3.2. Untersuchungsteilnehmer

An der Untersuchung, der eine nichtzufällige Stichprobenauswahl zugrunde liegt, haben vier Gruppen von Versuchspersonen teilgenommen. Die erste Gruppe bildeten Germanistikstudenten im letzten Jahr ihres Masterstudiums mit Ausrichtung auf das Lehramt (N = 14; im weiteren Text GSL) und die zweite Germanistikstudenten desselben Jahrgangs mit Ausrichtung auf Übersetzen und Dolmetschen (N = 10; im weiteren Text GSÜ). Die verhältnismäßig bescheidene Zahl der Probanden erklärt sich dadurch, dass diese zwei vorgefundenen Gruppen an der Abteilung für Germanistik der Universität Zagreb die Gesamtpopulation des Abschlussjahres zweier

29 Vgl. *EPOSA*, S. 21–22.

30 Vgl. Butzkamm: *Unterrichtssprache Deutsch*, S. 7.

Masterstudiengänge bildeten, bei denen Deutsch nicht als Erstsprache registriert wurde.³¹ Die dritte Gruppe bestand aus Lehramtsanwärtern für das Fach Deutsch (weiter im Text LAD), das heißt Junglehrer mit höchstens zwei Jahren Unterrichtserfahrung, die ihr Master- oder Diplomstudium mit Ausrichtung auf das Lehramt an einer kroatischen Hochschule abgeschlossen hatten. Sie wurden im Herbst 2015 während eines von der Agentur für Erziehung und Ausbildung veranstalteten methodisch-didaktischen Vorbereitungsseminars auf ihr Staatsexamen der Studie unterzogen (N = 19). Die vierte Gruppe bildeten Deutschlehrer mit mehrjähriger Unterrichtserfahrung (mindestens sechs Jahre; im weiteren Text DMU), die an einer im Herbst 2015 veranstalteten Fachtagung für Mitglieder der Gespanschaftsfachräte für das Fach Deutsch teilnahmen (N = 15).³²

Bei der Analyse der Untersuchungsergebnisse wurden jene Studierenden und Lehrer außer Acht gelassen, die Deutsch als L1 angegeben oder einen längeren Aufenthalt im deutschen Sprachraum genossen hatten. Es wurde angenommen, dass sie ihre Kenntnisse der Unterrichtssprache in einem authentischen deutschsprachigen Umfeld erworben hatten und ihre Testdaten somit keine zuverlässigen Rückschlüsse auf den Erfolg der institutionalisierten hochschulischen unterrichtssprachlichen Ausbildung gewährleisteten. Aus Gründen der Steigerung der Verlässlichkeit der Untersuchungsergebnisse wurden auch die Beiträge dreier Teilnehmer (weiter im Text TN) ausgeblendet, die während ihres Studiums keine auf Fremdsprachendidaktik bezogenen Fächer absolviert hatten. Nach Ausschluss dieser TN beläuft sich die Zahl jener, deren Beiträge tatsächlich ausgewertet wurden, auf 58.

3.3. Hypothesen

Der Untersuchung liegen folgende Hypothesen zugrunde:

- 31 Das Institut für Germanistik der Philosophischen Fakultät der Universität Zagreb bietet im Rahmen des Diplomstudiums drei Studienrichtungen an: Germanistik für das Lehramt (M.A.), Germanistik für Dolmetscher /Übersetzer (M.A.) und Kulturwissenschaftliche Germanistik (M.A.). Im Unterschied zu den Lehramts- und Übersetzungsstudierenden besuchen die Kulturwissenschaftsstudenten keine gemeinsamen Veranstaltungen, sodass sie nicht alle gleichzeitig direkt geprüft werden konnten und deshalb auch nicht in die Studie mit einbezogen wurden.
- 32 An dieser Stelle möchten wir uns bei den Kolleginnen Vita Žiborski, Ivana Rajčić und Dubravka Kovačević für ihre freundliche und kollegiale Unterstützung bedanken. Sie haben sich als Veranstalterinnen der jeweiligen Fachtagungen spontan bereit erklärt, die Umfrage durchzuführen und uns die Materialien zukommen zu lassen.

H1	Die Germanistikstudenten im letzten Jahr ihres Lehramtstudiums (GSL) werden in den auf die Schulterminologie bezogenen Items bessere Ergebnisse erzielen als ihre Jahrgangskollegen der Übersetzer- und Dolmetscherfachrichtung (GSÜ).
H2	Lehramtsanwärter für das Fach Deutsch (LAD) werden in allen geprüften Bereichen auf einer Skala von 1 bis 3 die gleichen Ergebnisse aufweisen wie GSL.
H3	Deutschlehrer mit mehrjähriger Unterrichtserfahrung (DMU) werden in allen geprüften Bereichen bessere Ergebnisse aufweisen als LAD.

Die Hypothesenbildung beruht auf Vorüberlegungen, die im Folgenden erläutert werden. Germanistikstudenten des Lehramtmasterstudiengangs werden an kroatischen Hochschulen zwar in deutscher Standardsprache unterrichtet und sind mit der Fachsprache der Fremdsprachendidaktik gut vertraut, doch werden sie gemäß den Curricula der zuständigen Hochschulen kaum systematisch und konsequent in der Unterrichtssprache Deutsch unterwiesen.³³ Deshalb wird davon ausgegangen, dass ihre unterrichtssprachliche Kompetenz den Anforderungen der realen Unterrichtspraxis nur unvollständig gerecht werden kann. Ähnlich lückenhafte Kenntnisse der US sind auch von ihren Jahrgangskollegen mit Ausrichtung auf Übersetzen und Dolmetschen zu erwarten, zumal diese vornehmlich in der deutschen Standardsprache und einzelnen Wissenschafts- und Fachsprachen, aber nie speziell in der Unterrichtssprache, trainiert werden. Da die meisten Lehramtsanwärter für das Fach Deutsch ihre Deutschkenntnisse ebenfalls an kroatischen Hochschulen erlangt haben, kann man davon ausgehen, dass sich ihr unterrichtssprachliches Niveau von jenem ihrer nur etwas jüngeren studentischen Kollegen nicht wesentlich unterscheiden wird. Auch wenn sich LAD bei ihrer täglichen Arbeit der Unterrichtssprache bedienen, ist es fraglich, ob die zwei ersten Jahre ihrer Unterrichtserfahrung für eine solide Beherrschung der US ausreichen können. Möglicherweise ist sogar eine rückläufige Entwicklung anzunehmen, weil Junglehrer, durch das Ausmaß neuer Verpflichtungen überfordert, nicht dazu kommen, ihre Kenntnisse der Alltagssprache zu pflegen, während gerade diese einen wichtigen Bestandteil der US ausmacht. Das höchste Niveau von unterrichtssprachlichen Kenntnissen ist bei den Lehrern mit mehrjähriger, in der Regel mindestens sechsjähriger Unterrichtserfahrung, zu erwarten, zumal die deutsche US

33 Die mit der Lehrerausbildung beauftragten Institute für Germanistik und DaF der Universitäten in Osijek, Rijeka, Zadar und Zagreb bieten zwar einzelne Unterrichtseinheiten zum Thema Klassendiskurs an, in ihren Studienplänen ist jedoch keine systematische Schulung in Unterrichtssprache vorgesehen.

ihre Arbeitssprache sein sollte und sie so täglich die Gelegenheit haben, ihre unterrichtssprachliche Kompetenz bewusst auszubauen. Allerdings besteht gerade bei dieser Gruppe die Gefahr der Beschränkung auf eine begrenzte Anzahl von stereotypen Floskeln und der Fossilierung bestimmter fehlerhafter Formulierungen.

3.4. Erhebungsinstrumente und -verfahren

Zur Durchführung der Untersuchung wurde eine Kombination aus Fragebogen und Sprachtest eingesetzt. Der Fragebogen besteht aus drei Alternativfragen, die drei relevante Informationen über die TN liefern. Nach Beantwortung der drei Eingangsfragen gingen die Untersuchungsteilnehmer zur Lösung des Sprachtests über.³⁴ Dabei handelt es sich um ein eigens für diese Untersuchung entworfenes Erhebungsinstrument, das die produktive unterrichtssprachliche Kompetenz der TN in schriftlicher Form prüft. Der Ausarbeitung des Sprachtests gingen mehrere unter GSL durchgeführte Pilotstudien voraus, in denen einige für kroatischsprachige Studenten schwierige Bereiche der US herausgestellt wurden. Mit diesem Erhebungsinstrument sollten nicht die tatsächlichen kommunikativen Fähigkeiten der TN umfassend geprüft werden, vielmehr lag der Schwerpunkt auf der stichprobenartigen Erfassung von drei Bereichen: Wortschatz, Grammatik und Pragmatik.

Der Test besteht aus 20 Sätzen, die aus dem Kroatischen ins Deutsche zu übersetzen sind. Im Bereich Wortschatz wird dadurch die Beherrschung der unterrichtsspezifischen Phraseologie, einiger alltagssprachlicher Ausdrücke sowie einiger einfacher computersprachlicher Ausdrücke geprüft. Im Abschnitt Grammatik werden bestimmte grammatische Bereiche geprüft und ausgewertet.³⁵ Vier dieser zwanzig Sätze bestehen aus jeweils zwei minimalen satzwertigen Einheiten.³⁶ So setzt sich etwa der 5. Satz *Vrijeme je isteklo, predajte zadaćnice!* aus zwei einfachen Sätzen zusammen: *Vrijeme je isteklo*, (5a) und *predajte zadaćnice!* (5b). Demnach besteht das Elizitierungsinstrument aus insgesamt 24 Items.

Die Validierung des Erhebungsinstrumentes wurde mit Hilfe von drei unabhängigen Versuchspersonen gesichert. Dabei handelt es sich um drei Germanisten im Alter von 28 bis 45 Jahren, Deutschlehrer mit Kroatisch

34 S. Anhang 1.

35 Diese sind im Graph 1 einzusehen.

36 Der Ausdruck ›minimale satzwertige Einheit‹ wurde von Wilhelm Grieshaber geprägt. Mehr dazu in *Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung*.

und Deutsch als Erstsprache, die mit dem kroatischen und dem deutschen Schulwesen gleichermaßen gut vertraut sind. Diese haben den Sprachtest zunächst als Erste gelöst. Ihre Lösungsvorschläge dienten den Prüfern, die zwar Germanisten, aber nicht unbedingt Muttersprachler waren, als Vergleichsdaten für die Notenvergabe. Die Lösungsvorschläge der drei unabhängigen Versuchspersonen sind anonymisiert im Anhang 2 einzusehen. Die Übersetzungen der TN wurden mit drei Noten bewertet.

Notenerklärung:

- | | |
|----------------|--|
| 1 = ungenügend | Die Formulierung ist unverständlich, grammatisch völlig unkorrekt, oder das Item ist teilweise oder überhaupt nicht gelöst. |
| 2 = korrekt | Es handelt sich um verständliche und sinnvolle Lösungen mit kleineren grammatischen oder stilistischen Fehlern. |
| 3 = sehr gut | Die Sätze sind im Geiste der Zielsprache formuliert, mit minimalen Fehlern, die in der mündlichen Kommunikation wahrscheinlich gar nicht auffallen würden (überwiegend Flüchtigkeits- und Tippfehler). |

Nachdem die Untersuchungsteilnehmer den Test gelöst hatten, benoteten die Prüfer jede einzelne Aufgabe mit der Note 1–3. Daraus ergab sich die Gesamtnote des gelösten Tests. Aufgrund der vergebenen Noten wurden der Modalwert (die am häufigsten vorkommende Note) und der Mittelwert (der Notendurschnitt) für jede der vier Gruppen berechnet, wonach die erreichten Ergebnisse verglichen werden konnten.

Da mit dem Test die in den schon erwähnten Pilotstudien ermittelten Schwerpunktbereiche bestätigt werden sollten, wurde zur Fehleranalyse ebenfalls eine eigene Klassifikation entworfen, die sich weitestgehend an die Fehlerklassifizierung von K. Kleppin anlehnt,³⁷ vor allem im Hinblick auf die Zugehörigkeit der Fehler zu einzelnen Sprachebenen, aber auch im Hinblick auf die Kommunikationsstrategien, darunter besonders die Kompensationsstrategien und die Vermeidungsstrategien.

Zur Bestätigung oder Widerlegung der H1–H3 wurden die Testergebnisse der auf die jeweilige Hypothese bezogenen Teilnehmergruppen verglichen. Die so gewonnenen Daten wurden am Ende ausgewertet und interpretiert. Bei der Analyse und Beschreibung der durch diese Querschnittsuntersuchung ermittelten Daten kam das Programmpaket SPSS for Windows 20.0 zum Einsatz.³⁸

37 Vgl. Kleppin: *Fehler und Fehlerkorrektur*, S. 42–43 und 34–35.

38 Dieses Programmpaket, Statistical Package for Social Sciences, wurde von IBM entwickelt.

4. Datenanalyse und Dateninterpretation

4.1. Leistung

Zur Errechnung des Notendurchschnitts wurde in jeder Teilnehmergruppe jedes Item per Hand benotet. In den vier geprüften Teilnehmergruppen wurde bei den DMU die höchste Frequenz des Modalwerts 3 ermittelt, weil in 16 von insgesamt 24 Items die Bestnote 3 vergeben werden konnte. Dieses Ergebnis legt den Schluss nahe, dass Deutschlehrer mit mehrjähriger Unterrichtserfahrung bei der Lösung des Tests die besten Leistungen erzielen.

In der Tabelle 1 werden die fünf Items hervorgehoben, in denen der Gesamtmittelwert am höchsten liegt. Von allen vier Gruppen wurden die Bestergebnisse im Item 18 erzielt (*Ova se knjiga može besplatno preuzeti (skiniti) s interneta.*), in dem die computersprachlichen Kenntnisse oder auch die Beherrschung von allgemein- und nicht speziell Unterrichtssprachlichen Ausdrücken überprüft werden (z.B. Item 7a: *Sutra nemate matematiku.*).

Item	Gesamt- mittelwert	GSÜ	GSL	LAD	DMU
Leistung_18	2,72	2,70	2,71	2,63	2,87
Leistung_14	2,69	3,00	2,86	2,32	2,80
Leistung_7a	2,67	2,70	2,79	2,58	2,67
Leistung_3	2,55	2,30	2,71	2,58	2,53
Leistung_2	2,53	2,30	2,50	2,42	2,87

Tabelle 1: Items mit den höchsten erzielten Gesamtmittelwerten.

Zur Präsentation der statistisch relevanten Unterschiede ($p < 0,05$) zwischen den einzelnen Teilnehmergruppen wurde der nichtparametrische Mann-Whitney U-Test eingesetzt. Die so gewonnenen Ergebnisse legen den Schluss nahe, dass im Hinblick auf den Gesamterfolg zwischen den GSÜ und den GSL keine statistisch relevanten Unterschiede bestehen. Der p-Wert beträgt in allen Fällen mehr als 0,05. Hiermit wurde die H1 über die Überlegenheit der Lehramtsstudenten gegenüber den Übersetzungswissenschaftsstudenten widerlegt. Es konnte jedoch festgestellt werden, dass Letztere mit Ausdrücken aus dem Bereich der Schulterminologie nicht gut vertraut sind: *zadaćnica, ukor, neopravdani sat.*

Zur Bestätigung der H2, dass Lehramtsanwärter und Lehramtsstudenten in allen geprüften Bereichen gleich gut abschneiden würden, konnte nur

in zwei Fällen ein statistisch relevanter Unterschied nachgewiesen werden: Für Item 8a (*Dobio je ukor.*) wurde $p = 0,026$ errechnet und für Item 14 (*Do kuda smo stigli prošli put?*) $p = 0,013$. Bei der Lösung dieser Aufgaben erzielten die GSL einen deutlich besseren Notendurchschnitt als die LAD. Dieses Ergebnis deutet auf eine partielle Bestätigung der H2 hin, insofern als beide Gruppen annähernd gleiche Testergebnisse aufweisen, wobei in der GSL-Gruppe insgesamt ein besserer Durchschnitt nachgewiesen wurde (s. Tabelle 2).

Bezüglich der H3, DMU würden in allen geprüften Bereichen eine bessere Leistung als LAD erzielen, wurde ermittelt, dass DMU tatsächlich in den meisten Items ein besseres Ergebnis vorweisen konnten. Statistisch relevante Unterschiede zwischen den DMU und den LAD (11 von insgesamt 24 Items) ließen sich in allen Problembereichen mit Ausnahme der computersprachlichen messen.

Zusammenfassend lässt sich also Folgendes festhalten. Die erste Hypothese konnte nicht bestätigt werden, denn die Germanistikstudenten mit Lehramtsausrichtung haben in den auf die Schulerminologie bezogenen Items nicht wesentlich besser abgeschnitten als ihre Jahrgangskollegen mit Ausrichtung auf Übersetzen und Dolmetschen. Die zweite Hypothese nach der die US-Kenntnisse der Lehramtsstudenten auf dem gleichen Niveau wie jene der Junglehrer liegen würden, konnte dagegen teilweise bekräftigt werden. Nur die dritte Hypothese, die DMU seien in allen geprüften Bereichen besser als die LAD, konnte vollständig bestätigt werden (s. Tabelle 2).

TN-Gruppen	GSÜ	GSL	LAD	DMU
Notendurchschnitt	2,20	2,31	2,13	2,47

Tabelle 2: Notendurchschnitt à Teilnehmergruppe

4.2. Fehleranalyse

Anhand der Fehleranalyse sollte festgestellt werden, auf welchen Sprachebenen die einzelnen TN-Gruppen die meisten Probleme hatten, damit diese bei der Lehrerausbildung adäquat angegangen werden können. Die Fehlerklassifizierung lehnt sich, wie schon oben erwähnt, an die von Karin Kleppin im Buch *Fehleranalyse und Fehlerkorrektur* vorgeschlagene an und wurde in unserem Fall in folgende Kategorien unterteilt:³⁹

39 Vgl. Kleppin: *Fehler und Fehlerkorrektur*, S. 42–43.

1.	morphosyntaktische Fehler, zu denen hier folgende zählen: trennbare Verben, Imperativ, sonstige Verbalformen, Pronomina, Präpositionen, Negation, Genuszuweisung, Artikelwörter, die wörtliche Übertragung des kroatischen Vokativs ins Deutsche, Rektion der Verben, Wortfolge im Satz,
2.	lexikalisch-semantische Abweichungen, unter denen folgende vorgefunden wurden: unangemessener Ausdruck, gelungener Ausdruck, Null-Entsprechung und
3.	pragmatische Fehler, die im Rahmen des Erhebungsinstrumentes konkret die Anredeformeln betreffen sowie das Ausbleiben von Abtönungspartikeln oder von den für die deutsche US typischen Füllwörtern in Aufforderungs- und Fragesätzen.

Mit Blick auf die bedeutende Rolle, die im FSU die Kommunikation zwischen dem Lehrer und den Schülern wie auch zwischen den Schülern untereinander einnehmen sollte, wurden in unserer Untersuchung zusätzlich die von den Teilnehmern eingesetzten Kommunikationsstrategien in Augenschein genommen.⁴⁰ Es wurden überwiegend Kompensationsstrategien (Umschreibungen und Wortneuschöpfungen, Zuhilfenahme von muttersprachlichen oder englischen Entsprechungen) und Vermeidungsstrategien (Null-Entsprechungen) vorgefunden.⁴¹

Tabelle 3 gibt zu erkennen, dass kein einziger TN den Test gänzlich fehlerfrei gelöst hat. Auffallend ist dabei, dass ganze 31% der LAD-Gruppe 3 einen oder mehr Fehler aufweisen. Dieser Befund spricht für die Einführung eines schwerpunktorientierten Fehlerpräventionsprogramms im Rahmen der Lehreraus- und -weiterbildung.

	GSÜ	GSL	LAD	DMU
	%	%	%	%
1 bis 10 Fehler	20%	14%		27%
11 bis 15		21%	16%	13%
16 bis 20	20%	36%	37%	33%
21 bis 30	30%	29%	16%	27%
31 und mehr	30%		31%	
	100%	100%	100%	100%

Tabelle 3: Durchschnittliche Fehlerzahl in allen 4 Teilnehmergruppen

40 Vgl. ebd., S. 34–35.

41 Als Beispiele für die oben genannten Kompensationsstrategien seien folgende Items angeführt: Item 14: *Do kuda smo stigli prošli put?* => *Was haben wir in der letzten Stunde gemacht? Was haben wir zuletzt gemacht?*; Item 6: *Tko je ovdje predsjednik razreda?* => *Wer ist hier der Klassenvorsitzende?*; Item 9: *Reci mami da pogleda tvoje ocjene u e-dnevniku.* => *Sag deiner Mama, dass sie sich deine Noten im e-dnevnik anschauen soll.* und Item 16: */.../ on me stalno zafrkava!* => */.../ er ist rude zu mir!*; Item 6: *Tko je ovdje predsjednik razreda?* => *Wer ist hier der Klassen...?*; Item 8b */.../ jer ima više od 100 neopravdanih sati* => */.../ denn er hat mehr als 100 _____*.

4.3. Problembereiche mit der höchsten Fehlerzahl

Im Hinblick auf die Sprachebenen, auf denen den einzelnen TN-Gruppen die meisten Fehler unterlaufen sind (s. Graph 1), lässt sich deutlich erkennen, dass die Antworten aller TN auf der pragmatischen Ebene bestimmte Abweichungen aufwiesen, die als situations- oder für Muttersprachler erwartungsunangemessen eingestuft werden können. Dazu zählen:

1. die im Deutschen ungebräuchlichen Anredeformen mit der Berufsbezeichnung *Lehrer/Lehrerin* statt mit dem Titel *Herr/Frau + Familienname* (**Lehrerin, darf ich bitte auf die Toilette?*⁴² statt *Frau Horvat, darf ich bitte auf die Toilette?* oder die in Süddeutschland und Österreich gängige Variante *Herr Lehrer/Frau Lehrerin* oder *Herr Professor/Frau Professor*. Allerdings wird dann die Berufsbezeichnung nie ohne Angabe der Personenkategorie *Herr/Frau* verwendet);

2. das Ausbleiben von den in der deutschen Alltags- und Unterrichtssprache üblichen Abtönungspartikeln und Füllwörtern wie etwa: *aber, auch, bloß, denn, doch, eben, etwa, halt, ja, mal, nur, schon, vielleicht*.⁴³

Angesichts der Tatsache, dass alle TN Deutsch als L2 oder L3 erworben hatten, sollte dieser Befund nicht wundern. Es sind jedoch bei allen TN-Gruppen überraschend viele Fehler auf der morphosyntaktischen Ebene verzeichnet worden. Dies betrifft vor allem den Bereich der trennbaren Verben: Es werden entweder falsche Präfixe verwendet oder gar keine, oder aber werden falsche Präfixe ungetrennt verwendet:

**Gebt eure Schularbeiten.* statt *Gebt eure Schularbeiten ab.*

**Teilt die Arbeitsblätter auf.* statt *Teilt die Arbeitsblätter aus.*

**Kreise die Nomen.* statt *Kreise die Nomen ein.*

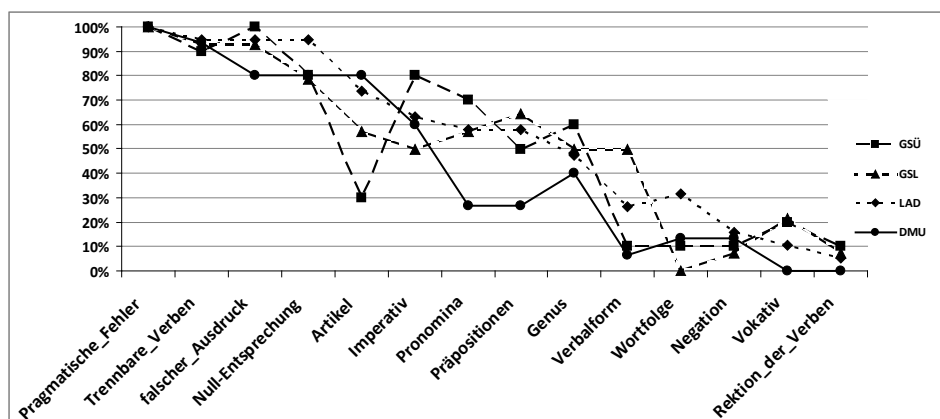
**Umkreise die Nomen.* statt *Kreise die Nomen ein.*

Die geringste Fehlerzahl wurde im Bereich der Alltagssprache verzeichnet. Eine ebenfalls als gering einzustufende Anzahl von Fehlern (> 30% der TN) wurde darüber hinaus in folgenden Bereichen festgestellt: Wortfolge im Satz, Rektion der Verben, Konjugation und Negation. An vorletzter Stelle befindet sich ein interferenzbedingter pragmatischer Fehler – die wörtliche Übertragung der kroatischen Eigennamen im Vokativ (Anredekasus) in deutsche Sätze: **Josipe, mach bitte das Licht an!* statt *Josip, mach bitte das*

42 Diese Anredeform würde sich während einer Unterrichtsstunde in Deutschland genauso befremdlich ausnehmen, wie etwa an kroatischen Schulen die Gegenvariante aus dem Munde eines Schülers klingen würde: **Gospodo Horvat, smijem li/mogu li na WC?*

43 Mehr dazu in Helbig/Buscha: *Deutsche Grammatik*, S. 421–422.

Licht an! Obwohl auch dieser Fehler, der als syntaktische Inkonsequenz einzustufen ist, in allen Teilnehmergruppen nur schwach vertreten war, ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass immerhin 20% der Studierenden (GSÜ und GSL) den kroatischen Vokativ in deutsche Sätze einbauen, während dieser Prozentsatz bei den LAD auf 11% zurückgeht und bei den geprüften DMU völlig ausbleibt.



Graph 1: Prozentualer Anteil der Fehlertypen bezogen auf einzelne TN-Gruppen

Obwohl die GSÜ-Gruppe nicht im Fokus unserer Untersuchung steht, erbrachte die Analyse der Untersuchungsergebnisse einige interessante Befunde. Zu der GSÜ-Gruppe zählen angehende Übersetzer, von denen gemäß dem GER exzellente Kenntnisse der deutschen Standard- und Allgemeinsprache erwartet werden.⁴⁴ Diese Annahme wurde durch die Ergebnisse der Artikelbeherrschungsanalyse bestätigt, denn nur bei 30% der GSÜ konnten Fehler im Artikelgebrauch nachgewiesen werden. Bei den DMU, die generell am besten abgeschnitten hatten, lag der Prozentsatz vergleichsweise bei 80% (s. Graph 1). Andererseits wurde von den GSÜ nicht erwartet, dass sie besonders gute Kenntnisse der spezifischen unterrichtssprachlichen Ausdrücke aufweisen würden. Es überrascht daher, wie oft sie sich Vermeidungsstrategien bedienten (Null-Entsprechungen), anstatt zumindest den Versuch einer Umschreibung zu unternehmen (gelungener Versuch), was nur bei 40% dieser Probanden verzeichnet werden konnte.⁴⁵ Genausowenig war zu erwarten, dass bei den GSÜ ein hoher Prozentsatz von Fehlern im Bereich der trennbaren Verben und des Imperativs ermittelt

44 Vgl. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen.

45 Bsp. Item 8: *Dobio je ukor jer ima više od 100 neopravdanih sati.* → *Er ist ermahnt worden, weil er mehr als 100 Fehlstunden hat.*

werden würde, zumal gemäß dem Curriculum des Germanistikstudiums in Zagreb die Verbalmorphologie als ein schon im Laufe des Bachelor-Studiengangs erworbenes Grammatikkapitel gilt.⁴⁶

Vergleicht man den Erfolg der GSL und der GSÜ im Hinblick auf die Fehlertypen, so lässt sich ein Ausbleiben der unter den GSL zu erwartenden speziellen unterrichtsprachlichen Kenntnisse feststellen. Demnach konnte die erste Hypothese nicht bestätigt werden. Der negative Befund stärkt andererseits die generelle, eingangs formulierte Annahme, dass eine nur beiläufige Begegnung mit der Unterrichtssphraseologie im Rahmen der Lehrerausbildung ohne systematische und gezielte Schulung den Erfordernissen der schulischen Praxis nicht gerecht werden kann.

Für die größte Überraschung sorgte in dieser Untersuchung die Gruppe der Junglehrer (LAD) sowohl hinsichtlich der Fehlerhäufigkeit als auch im Hinblick auf die Fehlertypen. Neben den schon erwähnten pragmatischen Fehlern (Anredeformen und Partikeln) und der unzulänglichen Beherrschung der Alltagsprache, konnte für diese Gruppe festgestellt werden, dass sogar 95% der LAD-Probanden falsche Ausdrücke verwenden, überhaupt keinen Lösungsversuch anstellen (Null-Entsprechungen) oder einen Codewechsel vornehmen, indem sie in deutschen Sätzen kroatische Ausdrücke benutzen.⁴⁷ Im Verhältnis zu den GSL ist bei den LAD ein Rückgang in der Beherrschung der Unterrichtssprache nicht zu übersehen. Eine der möglichen Erklärungen für diesen negativen Trend liegt in der abnehmenden Intensität der Auseinandersetzung mit der deutschen Alltags- und Unterrichtssprache im Verhältnis zu der intensiven Spracharbeit während der Studienzeit sowie in der Beschränkung auf eine kleine Anzahl von Basisfloskeln, die zur Ausführung des Unterrichts ausreichen, was letztlich zum verstärkten Einsatz der Erstsprache führt. Aus der Analyse der einzelnen Fehlertypen, die von Deutschlehrern mit mehrjähriger Unterrichtserfahrung begangen werden, geht hervor, dass viele DMU-Probanden zwar häufig falsche Ausdrücke gebrauchen, jedoch deren Prozentsatz insgesamt niedriger als bei den anderen TN-Gruppen bleibt.

	Total	GSÜ	GSL	LAD	DMU
falscher Ausdruck	91%	100%	93%	95%	80%

Tabelle 4: Falscher Ausdruck in Prozentsätzen, insgesamt und nach TN-Gruppen

46 Vgl. die Syllabi im Vordiplomstudium der Germanistik an der Abteilung für Germanistik der Philosophischen Fakultät in Zagreb.

47 Als Beispiel für einen falschen Ausdruck kann folgende Lösung angeführt werden: Item 5a: *Vrijeme je isteklo* /.../ => *Die Zeit ist ab* /.../ *Die Zeit ist auf* /.../. Für die anderen Lösungsvorschläge vgl. Fußnote 41.

Obwohl auch DMU gelegentlich auf Vermeidungsstrategien zurückgreifen (s. Graph 1, Null-Entsprechungen bei DMU), unterscheiden sie sich von den anderen drei Gruppen am stärksten, insofern als 93% der DMU Kompensationsstrategien einsetzen (gelungener Versuch), wenn ihnen der passende Ausdruck nicht in den Sinn kommt.

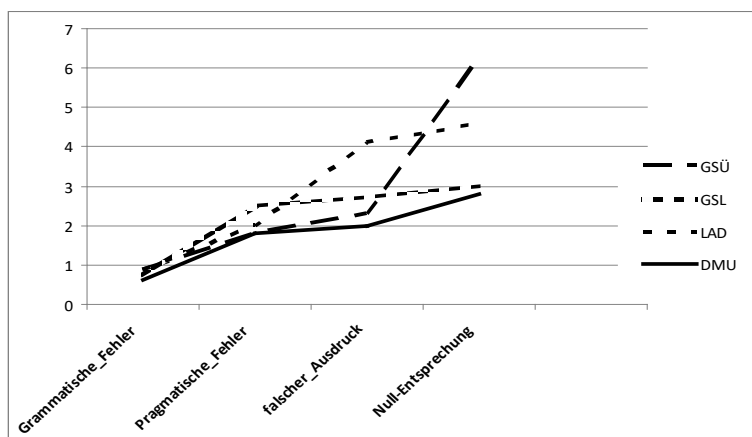
	GSÜ	GSL	LAD	DMU
Gelungener Versuch	40%	57%	63%	93%

Tabelle 5: Gelungene Versuche in Prozentsätzen, nach TN-Gruppen klassifiziert

Beim Vergleich zwischen den Lehrern mit mehrjähriger Unterrichtserfahrung und ihren jüngeren Kollegen lässt sich erkennen, dass Erstere in allen Bereichen (mit Ausnahme des Artikelgebrauchs) weniger Fehler aufweisen als die Lehramtsanwärter, womit die dritte Hypothese, die den DMU generell bessere Ergebnisse als den LAD voraussagte, nahezu gänzlich bestätigt werden konnte.

4.4. Durchschnittliche Fehlerzahl, errechnet nach Fehlerkategorien und TN-Gruppen

In den vorausgehenden Kapiteln wurde herausgestellt, welche Problembereiche bei den einzelnen TN-Gruppen am stärksten ausgeprägt sind. Aus einer Bündelung von ähnlichen Fehlertypen zu Kategorien geht hervor, dass die grammatischen Fehler insgesamt ein geringeres Problem als die pragmatischen darstellen. Das größte Problem scheint bei allen TN-Gruppen im Bereich der falschen Ausdrücke und der Null-Entsprechungen zu liegen. (s. Graph 2)



Graph 2: Durchschnittliche Fehlerzahl nach Fehlerkategorien in einzelnen TN-Gruppen

Die geringste durchschnittliche Fehlerzahl ist für die zwei zuletzt genannten Fehlergruppen erwartungsgemäß bei den DMU errechnet worden. Sie beträgt durchschnittlich 2,00 Fehler für den falschen Ausdruck à Teilnehmer, bzw. 2,80 für die Null-Entsprechungen. Die DMU-Gruppe hat nicht nur im Vergleich zu den LAD, sondern auch in Korrelation zu den anderen zwei TN-Gruppen besser abgeschnitten. Die Probanden aus der Gruppe der GSÜ, die während ihres Studiums die Unterrichtssprache Deutsch nur am Rande wahrnehmen konnten, weisen im Vergleich zu allen anderen TN-Gruppen die höchste durchschnittliche Fehlerzahl im Bereich der Null-Entsprechungen auf (6,30 Fehler). Obwohl bei dieser Probandengruppe die zweithäufigste Fehleranzahl im Bereich der Unterrichtsterminologie mit im Durchschnitt 2,30 Fehlern pro TN vorliegt, wurde bei den GSL eine etwas höhere durchschnittliche Fehleranzahl in dieser Fehlerkategorie festgestellt. Hierdurch wurde die erste Hypothese widerlegt. Was jedoch als prekärster Befund in die Augen springt, ist die durchschnittliche Fehlerzahl in der Kategorie der Null-Entsprechungen (4,58) und des falschen Ausdrucks (4,11) in der LAD-Teilnehmergruppe. Ihre Ergebnisse sind in diesem Bereich noch schlechter als jene der GSL, was wiederum die zweite Hypothese von den annähernd gleichen Ergebnissen der Lehramtsanwärter und der Lehramtsstudierenden widerlegt.

5. Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse der Untersuchung bestätigen die Annahme, dass Germanistikstudierende und Deutschlehrende die Unterrichtssprache Deutsch auf unterschiedlich hohem Niveau beherrschen. Während Lehrer mit mehrjähriger Unterrichtserfahrung die besten Ergebnisse erzielt haben, ergab die Untersuchung, dass Lehramtsstudierende sprachlich gewandter sind als schon diplomierte Lehramtsanwärter. Neben diesen generellen Tendenzen förderte die Analyse der Untersuchungsergebnisse zusätzlich auch spezielle Schwerpunktbereiche der Unterrichtssprache Deutsch zutage, mit denen die Teilnehmergruppen überhaupt keine oder aber sehr große Schwierigkeiten haben. So können etwa die für die Unterrichtssprache erforderlichen computersprachlichen Kenntnisse in allen Teilnehmergruppen als zufriedenstellend angesehen werden. Andererseits sind kroatischsprachige Lehramtsstudierende und Junglehrer mit der unterrichtsprachlichen Phraselogie und den für den deutschsprachigen Schulalltag typischen pragmatischen Besonderheiten unzureichend gut vertraut. Vor scheinbar einfache Herausforderungen gestellt, wie etwa vor die Frage: *Što imamo za sutra iz*

njemačkoga? oder die Aufforderung: *Vrijeme je isteklo, predajte zadaćnice!*, kapitulierten mehr als 50% der angehenden oder jungen Deutschlehrer, indem sie interferenzbedingte Lösungen oder gar mangelhafte Grammatikkenntnisse bekundeten. Dabei sind es die denkbar alltöglichsten Sätze der Unterrichtssprache, die sich, wenn sprachlich korrekt und situationsangemessen eingesetzt, bei den Schülern als fertige Chunks einprägen und die bei mehrmaliger Wiederholung in Langzeitgedächtnis haften bleiben. Es wäre demnach für Schüler und Lehrer vorteilhaft, wenn die Unterrichtssprache Deutsch verstärkt und korrekt zum Einsatz käme.

Die Untersuchungsergebnisse legen den Schluss nahe, dass sich angehende Sprachlehrer die erforderlichen unterrichtssprachlichen Kenntnisse im Rahmen der Hochschullehre mit Ausrichtung auf Fremdsprachendidaktik und insbesondere auf die Fachdidaktik des DaF zurzeit nur unzureichend aneignen können. Im Interesse einer berufsorientierten Kompetenzentwicklung wäre es jedoch vorteilhaft, wenn zu diesem Zweck ein entsprechendes Programm und Handwerkszeug entwickelt würde. Neben dem Handbuch von W. Butzkamm und einer Vielzahl von kurzen Glossaren wäre ein umfangreiches Wörterbuch der Unterrichtssprache Deutsch im Fach Deutsch als Fremdsprache sicherlich ein Desiderat.⁴⁸ Es wäre auch wünschenswert, die hier durchgeführte Untersuchung auf andere Fremdsprachen auszuweiten, um die für jede Sprache spezifischen Problembereiche zu erfassen und die so gewonnenen Einsichten in einem mehrsprachigen Wörterbuch für die im kroatischen Fremdsprachenunterricht gebräuchlichen Unterrichtssprachen zu integrieren.

48 Butzkamm: *Unterrichtssprache Deutsch*.

Anhang 1

Upitnik o jezičnim kompetencijama studenata i nastavnika njemačkog jezika

Upitnik koji je pred Vama provodi se u okviru istraživanja o jezičnim kompetencijama studenata i nastavnika njemačkog jezika. Rezultati istraživanja služit će kao polazište za unaprjeđenje nastave stranih jezika na neofilološkim studijima fakulteta u Hrvatskoj. Upitnik je potpuno anoniman. Molimo Vas da na postavljena pitanja odgovorite iskreno i spontano.

1. Jeste li

student završne godine nastavničkog smjera diplomskog studija germanistike? DA NE

student završne godine prevoditeljskog smjera diplomskog studija germanistike? DA NE

nastavnik pripravnik njemačkog jezika? DA NE

nastavnik s najmanje 6 godina radnog iskustva? DA NE

2. Smatrate li sebe izvornim govornikom* njemačkog jezika? DA NE

(*izvorni govornik = onaj kojemu je određeni jezik materinski ili dotični jezik govori gotovo na razini materinskog jezika)

3. Jeste li tijekom studija slušali predmete iz metodike njemačkog jezika? DA NE

Molimo Vas, prevedite sljedeće rečenice onako kako mislite da bi ih formulirao izvorni govornik njemačkog jezika. Napomene u zagradama nije potrebno prevoditi, one samo služe za pojašnjenje. Ako su rečenice formulirane u množini, podrazumijeva se neposredno obraćanje učenicima (Duzen), a ne imperativ iz poštovanja (Siezen).

1. Prepišite tekst s ploče u bilježnicu.
2. Pročitajte zadatak 7. na stranici 21.
3. Podijelite radne listiće.
4. Podcrtaj glagole dvostrukom crtom, a imenice zaokruži.
5. Vrijeme je isteklo, predajte zadaćnice!
6. Tko je ovdje predsjednik razreda?
7. Sutra nemate matematiku jer vaša razrednica ide na stručni ispit.

8. Dobio je ukor jer ima više od 100 neopravdanih sati.
9. Reci mami da pogleda tvoje ocjene u e-dnevniku.
10. Molim vas, podijelite se u grupe po četvero.
11. Josipe, molim te upali svjetlo!
12. Vas dvoje tamo otraga, zamijenite mjesta s Ivanom i Josipom u prvoj klupi.
13. Kad pita? (u značenju: Kad će nas profesorica ispitivati?)
14. Do kuda smo stigli prošli put?
15. Što imamo za sutra iz njemačkog? (u značenju: za domaću zadaću)
16. Profesorice, on mene stalno zafrkava!
17. Učiteljice, mogu na WC?
18. Ova se knjiga može besplatno preuzeti (skinuti) s interneta.
19. Izbriši to u tražilici i utipkaj sljedeće...
20. Hoćeš li taj dokument pohraniti u PDF formatu?

Možete li se sjetiti još neke rečenice ili sintagme koja Vam je često znala zatrebati, a da se niste mogli dosjetiti kako je treba izreći na njemačkom jeziku? Upišite je ovdje:

Hvala na suradnji!

Želimo Vam puno veselja i uspjeha u radu s Vašim učenicima!

Anhang 2

Die Lösungsvorschläge dreier unabhängiger Versuchspersonen:⁴⁹

1. Prepishite tekst s ploče u bilježnicu.
A Schreibt den Text von der Tafel in euer Heft ab.

⁴⁹ Die Buchstaben A, B und C stehen stellvertretend für die Namen der drei bilingualen Germanisten, deren Lösungsvorschläge den Prüfern als Vergleichslösungen bei der Benotung dienen.

- B Schreibt den Text von der Tafel in eure Hefte ab.
 - C Schreibt den Text von der Tafel in eure Hefte ab.
2. Pročitajte zadatak 7. na stranici 21.
- A Lest Aufgabe Nummer 7 auf Seite 21.
 - B Lest euch Aufgabe 7 auf der Seite 21 durch!
 - C Lest Aufgabe 7 auf Seite 21.
3. Podijelite radne listiće.
- A Teilt bitte die Arbeitsblätter aus. / Verteilt die Arbeitsblätter.
 - B Verteilt (mal) die Arbeitsblätter, bitte!
 - C Teilt die Arbeitsblätter aus.
4. Podcrtaj glagole dvostrukom crtom, a imenice zaokruži.
- A Unterstreich die Verben doppelt und kreis die Nomen bitte ein.
 - B Unterstreicht die Verben doppelt! Die Substantive kreist ein!
 - C Unterstreich die Verben und kreist die Substantive ein.
5. Vrijeme je isteklo, predajte zadaćnice!
- A Die Zeit ist um, bitte gebt eure Hefte ab!
 - B Die Zeit ist um, bitte gebt eure Klassenarbeitshefte ab!
 - C Die Zeit ist um, gebt eure Arbeiten ab!
6. Tko je ovdje predsjednik razreda?
- A Wer ist euer Klassensprecher?
 - B Wer ist hier der Klassensprecher?
 - C Wer ist hier Klassensprecher?
7. Sutra nemate matematiku jer vaša razrednica ide na stručni ispit.
- A Morgen habt ihr kein Mathe, weil eure Klassenlehrerin ihre Examenprüfung hat.
 - B Morgen habt ihr kein Mathe, weil erue Klassnlehrerin zum Staats-examen muss.
 - C Morgen habt ihr kein Mathe, weil eure Lehrerin ihre Fachprüfung / ihr Staatsexamen macht.
8. Dobio je ukor jer ima više od 100 neopravdanih sati.
- A Er hat einen Tadel erhalten, weil er mehr als 100 unentschuldigte Stunden hat.

- B Er hat einen Verweis bekommen, weil er schon über 100 unentschuldigte Fehlstunden hat.
- C Er hat einen Schulverweis bekommen, weil er mehr als 100 unentschuldigte Fehlstunden hat.
9. Reci mami da pogleda tvoje ocjene u e-dnevniku.
- A Deine Mutter soll sich bitte deine Noten im elektronischen Klassenbuch anschauen.
- B Sag mal Mama, sie soll sich deine Noten im E-Notenbuch anschauen!
- C Sag deiner Mutter, dass sie sich deine Noten im E-Klassenbuch anschaut.
10. Molim vas, podijelite se u grupe po četvero.
- A Bitte teilt euch in Vierergruppen auf.
- B Bitte, teilt euch in 4-er Gruppen auf!
- C Teilt euch, bitte, in Vierergruppen ein.
11. Josipe, molim te upali svjetlo!
- A Josip, bitte mach das Licht an!
- B Josip, mach mal bitte das Licht an!
- C Josip, machst du, bitte, das Licht an?!
12. Vas dvoje tamo otraga, zamijenite mjesta s Ivanom i Josipom u prvoj klupi.
- A Ihr zwei da hinten, tauscht eure Plätze mit Ivan und Josip in der ersten Bank.
- B Ihr beide da hinten, tauscht eure Plätze mit Ivan und Josip in der ersten Reihe.
- C Ihr zwei da hinten, tauscht eure Plätze mit Ivan und Josip aus der ersten Reihe.
13. Kad pita? (u značenju: Kad će nas profesorica ispitivati?)
- A Wann nimmt sie uns dran?
- B Wann fragt sie den Stoff ab?
- C Wann fragt sie ab?
14. Do kuda smo stigli prošli put?
- A Bis wohin sind wir das letzte Mal gekommen?
- B Wo sind wir letztes Mal stehen geblieben? Wo haben wir letztes Mal aufgehört?

- C Wie weit sind wir letztes Mal gekommen?
15. Što imamo za sutra iz njemačkog? (u značenju: za domaću zadaću)
A Was haben wir zu morgen für Deutsch auf? (Anm. „zu morgen“, weil es zum morgigen Tag fertig sein soll, also zu einem bestimmten Zeitpunkt oder Zeitraum.)
B Was haben wir für morgen in Deutsch auf?
C Was haben wir für morgen in Deutsch auf?
16. Profesorice, on mene stalno zafrkava!
A Frau XY, er zieht mich ständig auf!
B Frau XY, er nimmt mich dauernd auf den Arm!
C Frau XY, er nervt mich die ganze Zeit!
17. Učiteljice, mogu na WC?
A Frau XY, kann ich auf Toilette gehen?
B Frau XY, kann ich mal auf die Toilette?
C Frau XY, darf ich auf die Toilette?
18. Ova se knjiga može besplatno preuzeti (skinuti) s interneta.
A Dieses Buch kann im Internet kostenlos heruntergeladen werden.
B Dieses Buch kann man kostenlos aus dem Internet herunterladen.
C Dieses Buch kann man kostenlos downloaden.
19. Izbriši to u tražilici i utipkaj sljedeće...
A Lösch das in der Suchmaschine (im Suchfeld) und gib Folgendes ein ...
B Lösche das (den Eintrag) in der Suchmaschine und gebe Folgendes ein ...
C Lösch das im Suchfeld und gib folgendes ein ...
20. Hoćeš li taj dokument pohraniti u PDF formatu?
A Wirst du (oder: willst du, je nach Sinn und Kontext) dieses Dokument als PDF speichern?
B Speicherst du diese Datei als PDF? / im PDF-Format?
C Möchtest du dieses Dokument im PDF Format speichern?

Literaturverzeichnis

- Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag 2010.
- Bernardi-Britvec, Plamenka; Salopek, Jadranka; Troha, Jasmina: *Flink mit Deutsch 2*. 2. Auflage, Zagreb: Školska knjiga 2015.
- Butzkamm, Wolfgang: *Unterrichtssprache Deutsch*. 2. aktualis. Aufl. München: Hueber, 2007.
- Chaudron, Craig: *Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press 1988.
- Cook, Vivian: *Second Language Learning and Language Teaching*. 4. Aufl. New York: Routledge 2013.
- Corder, Stephen Pit: *Learner Language and Teacher Talk*. »Audio-visual Language Journal« 16.1, (1978), S. 5–13.
- Cullen, Richard: *Teacher talk and the classroom context*. »ELT Journal« 52.3 (1998), S. 179–187. <<https://academic.oup.com/eltj/article/52/3/179/385441>> (Zugriff: 2.9.2016).
- Duden. <<http://www.duden.de/rechtschreibung/unterrichtssprache>> (Zugriff: 10.9.2016).
- Čurković-Kalebić, Sanja: *Jezik i društvena situacija – istraživanje govora u nastavi*. Zagreb: Školska knjiga 2003.
- Čurković-Kalebić, Sanja: *Teacher Talk in Foreign Language Teaching*. Split: Redak 2008.
- Ellis, Rod: *Task Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press 2003.
- EPONAJ (*Europski portfolio za obrazovanje nastavnika jezika*). Vijeće Europe 2007 (aus dem Englischen von Sandra Mardešić). <<http://epostl2.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=h7WE9dxmYc4%3D&tabid=505&language=en-GB>> (Zugriff: 10.9.2016).
- Newby, David; Allan, Rebecca; Fenner, Anne-Brit; Jones, Barry; Komorowska, Hanna; Soghikyan, Kristine: *Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung Ein Instrument zur Reflexion*. <http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_D_internet.pdf> (Zugriff: 10.9.2016).
- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. <<http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>> (Zugriff: 10.9.2016).
- Fachsprache Computer – Computerterminologie für Deutsch als Fremdsprache. München: Goethe-Verlag 2002. <<http://www.goethe-verlag.com/computer.htm>> (Zugriff: 10.09.2016).
- Gerčan, Oktavija; Menac, Antica: *100 Zapovijedi razrednih*. »Strani jezici« 3.4 (1974), S. 291–295.
- Griesshaber, Wilhelm: *Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung*. 2013. <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf> (Zugriff: 3.9.2016).
- Helbig, Gerhard; Buscha, Joachim: *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. München: Klett-Langenscheidt, 2014.
- Helmke, Tuyet et al.: *Die Videostudie des Englischunterrichts*. In: *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Hg. DESI-Konsortium. Weinheim u.a.: Beltz 2008, S. 345–363.
- Henne, Helmut: *Reichtum der Sprache*. In: *Studien zur Germanistik und Linguistik*. Hgg. Jörg Killian, Iris Forster. Berlin: Niemeyer Verlag 2006.
- Hoffmann, Michael: *Funktionale Varietäten des Deutschen. Kurz gefasst*. Potsdam: Universitätsverlag 2007.

- Homepage der Abteilung für Germanistik der Philosophischen Fakultät der Universität Zagreb.* <http://www.ffzg.unizg.hr/german/cms/index.php?option=com_content&task=view&id=76&Itemid=> (Zugriff: 3.9.2016)
- Ispitni katalog za učitelje razredne nastave u osnovnoj školi.* Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja 2008. <http://dokumenti.ncvvo.hr/OS/2008-07-30/ispitni_katalog_raz.pdf> (Zugriff: 1.9.2016).
- Kleppin, Karin: *Fehler und Fehlerkorrektur.* Fernstudieneinheit 19. München: Langenscheidt 1998.
- Kosovac, Vesna; Lukić, Vida: *Učimo hrvatski – udžbenik s vježbenicom.* Zagreb: Centar za strane jezike – Vodnikova 2004.
- Krashen, Stephen: *The Input Hypothesis: Issues and Implications.* Harlow: Longman 1985.
- Legarreta, Dorothy: *Language Choice in Bilingual Classrooms.* »TESOL Quarterly« 1 (1977), S. 9–16.
- Lehrersprache im Deutschunterricht.* München: Goethe-Verlag 2002. <<http://www.goethe-verlag.com/lehrersprache.htm>> (Zugriff: 7.9.2016).
- Nastavni plan i program za osnovnu školu.* »Narodne novine« 102 (2006). <https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2006_09_102_2319.html> (Zugriff: 1.9.2016).
- Richards, Jack C.; Schmidt, Richard: *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics.* 4. Ausg. London: Pearson Education Limited 2010.
- Schröder, Konrad: *Problematischer Input. Der ›classroom discourse‹ wird im Englischunterricht häufig vernachlässigt.* »Praxis Englisch« 2 (2010), S. 46–48.
- Swain, Merrill: *The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue.* In: *Sociocultural theory and second language learning.* Hg. James Lantolf. Oxford: Oxford University Press 2000, S. 97–114.
- Tsui, Amy B. M.: *Analyzing Input and Interaction in Second Language Classrooms.* »RELC Journal« 16.1 (1985), S. 8–32.
- Tsui, Amy B. M.: *Classroom Interaction.* In: *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages.* Hgg. Ronald Carter; David Nunan. Cambridge: Cambridge University Press 2001, S. 120–125.
- Voss, Bernd: *Zur Bedeutung der Unterrichtssprache im Fremdsprachenunterricht.* In: *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer.* Hg. Udo O. H. Jung, 5. durchges. Aufl. Frankfurt/M.: Peter Lang 2009, S. 57–64.
- Vrhovac, Yvonne: *Govorna komunikacija i interakcija na satu stranoga jezika.* Zagreb: Naklada Ljevak 2001.
- Vuković, Marija: *Unterrichtssphraseologie.* Unveröffentlichte Diplomarbeit. Mentorin Dr. Maja Häusler, Philosophische Fakultät der Universität Zagreb: Zagreb 2001.